

これからの国語教育（特に、ことばの学習と指導）について

——実態調査から考える——

大橋 敦 夫

はじめに

小中学校では二〇〇二年度から、高校では二〇〇三年度から、新しい学習指導要領が実施されます。今回の改定は、旧文部省が進めてきた「ゆとり」路線が更に徹底され、ほとんどの教科で、内容の約三割が削減されています。

そうした状況下にあつて、中学校の国語科では、言語の教育としての立場を重視することが謳われています。⁽¹⁾

そこで、これからの言語事項を中心とする学習と指導はどうあるべきかについて、皆さんが受けてきた国語の授業の経験⁽²⁾を材料に、ともに考えてみたいと思います。

調査の概要——国語の授業内容に関するアンケート——

調査時期……一九九五～六年

調査対象……

上智大学生（文・法・経・外・理工学部）

一～四年生……一一八名

上田女子短大生（国文科）

一～二年生……一四八名

合計二六六名

*上智大学生の中には、数名の帰国子女（外国の中学高校等の出身者）が含まれているが、有効な回答はできる限り生かした。

*上智大学生の出身地域は、首都圏を中

心に全国に及び、上田女子短大生の出身地域は、長野県内を中心に隣接県に及ぶが、回答に地域差は見られない。

調査方法……アンケート用紙の配布・回収

調査内容……言語事項を中心とする国語の授業内容に関する問い七問。

①ローマ字

☐ 小学校の国語の時間にローマ字を習いましたか。

☐ ローマ字教育は必要だと思いますか。(理由)

☐ コメント

②漢字

☐ 漢字練習はどのようにおこないましたか。

☐ 漢字練習を罰則にされたことはありますか。

☐ コメント

③文法

☐ 文法(口語)の授業は楽しかったですか。

☐ 文法(文語)の授業は楽しかったですか。

☐ コメント

④音声言語

☐ スピーチやディベートを授業等で実践したことはありましたか。

☐ 朗読の練習を授業で実践したことはありましたか。

☐ コメント

⑤作文

☐ 作文の授業は楽しかったですか。

☐ 文章の構成について、事前に教わりましたか。

☐ 提出した作品への添削指導はありましたか。

☐ 国語辞書など辞典類の使用法の指導を受けましたか。

☐ コメント

⑥あなたの受けた小学校から高等学校にいたる国語教育の中で、欠けているものは何だと思いますか。

⑦あなたの受けた小学校から高等学校にいたる国語教育の中で、印象に残っていることから(指導法・先生の様子など)を教えてください。

〔謝辞〕授業外の時間を利用して、真摯に回答してく

ださった皆さんに感謝いたします。

国語の授業内容に関するアンケート

(小数点四捨五入)

Q.1-1 小学校の国語の時間にローマ字を習いましたか。

YES NO	上智大学生	上田女子短大生	方 式	上智大学生	上田女子短大生
は い	105 (89%)	135 (91%)	へボン式	78 (66%)	81 (55%)
いいえ	12 (10%)	11 (7%)	日本式	3 (3%)	4 (3%)
			訓令式	12 (10%)	21 (14%)
			不 明	17 (14%)	27 (18%)

Q.1-2 ローマ字教育は必要だと思いますか。

YES NO	上智大学生	上田女子短大生
必 要	89 (75%)	93 (63%)
不 要	13 (11%)	5 (3%)
どちらでもない	16 (14%)	44 (30%)

Q.2-1 漢字練習はどのようにおこないましたか。(複数回答)

方 法	上智大学生	上田女子短大生
a. 同じ文字を何回も書く	99 (84%)	113 (76%)
b. 熟語を列挙する	40 (34%)	35 (24%)
c. その他	7 (6%)	11 (7%)
a + b	22 (19%)	9 (6%)

Q.2-2 漢字練習を罰則にされたことはありますか。

方 法	上智大学生	上田女子短大生
a. ある	58 (49%)	70 (47%)
b. ない	50 (42%)	64 (43%)
c. 「ない」が先生は罰則を実行していた	6 (5%)	8 (5%)

Q.3-1 文法(口語)の授業は楽しかったですか。

感 想	上智大学生	上田女子短大生
a. 楽しかった	23 (19%)	18 (12%)
b. 楽しくなかった	36 (31%)	58 (39%)
c. どちらでもない	57 (48%)	67 (45%)

Q.3-2 文法(文語)の授業は楽しかったですか。

感 想	上智大学生	上田女子短大生
a. 楽しかった	20 (17%)	13 (9%)
b. 楽しくなかった	42 (36%)	66 (45%)
c. どちらでもない	53 (45%)	63 (43%)

Q.4-1 スピーチやディベートを授業等で実践したことはありましたか。

スピーチ	上智大学生	上田女子短大生	ディベート	上智大学生	上田女子短大生
あ る	58 (49%)	58 (39%)	あ る	36 (31%)	15 (10%)
な い	58 (49%)	82 (55%)	な い	74 (63%)	97 (66%)
未回答	2 (2%)	6 (4%)	未回答	8 (7%)	34 (23%)

Q.4-2 朗読の練習を授業で実践したことはありましたか。

朗 読	上智大学生	上田女子短大生
あ る	77 (65%)	108 (73%)
な い	38 (32%)	35 (24%)

Q.5-1 作文の授業は楽しかったですか。

感 想	上智大学生	上田女子短大生
a. 楽しかった	49 (41%)	42 (28%)
b. 楽しくなかった	36 (31%)	43 (29%)
c. どちらでもない	36 (31%)	61 (41%)

Q.5-2 文章の構成について、事前に教わりましたか。

感 想	上智大学生	上田女子短大生
a. 教わった	50 (42%)	67 (45%)
b. 教わらない	43 (36%)	25 (17%)
c. わからない	26 (22%)	54 (36%)

Q.5-3 提出した作品への添削指導はありましたか。

	感 想	上智大学生	上田女子短大生
小 学 校	a. あった	93 (79%)	86 (58%)
	b. なかった	15 (13%)	29 (20%)
	c. わからない	11 (9%)	32 (22%)
中 学 校	a. あった	62 (53%)	61 (41%)
	b. なかった	45 (38%)	48 (32%)
	c. わからない	12 (10%)	38 (26%)
高 校	a. あった	50 (42%)	87 (59%)
	b. なかった	55 (47%)	44 (30%)
	c. わからない	13 (11%)	16 (11%)

Q.5-4 国語辞書など辞典類の使用法の指導を受けましたか。

感 想	上智大学生	上田女子短大生
a. はい	75 (64%)	102 (69%)
b. いいえ	33 (28%)	15 (10%)
c. わからない	11 (9%)	29 (20%)

結果の分析

①ローマ字教育について

回答者の90%前後は、小学校の国語の時間にローマ字を習っています。ただし、習った学年―学習指導要領では、小学校4年に配当―には、個人差があり、高学年で、授業を受けた例が26%となっており(表1参照)、現場の担当教員の判断に幅があるようです。

■表1 ローマ字教育を受けた学年

学年	上智大学生	上田女子短大生
4年	44 (42%)	52 (39%)
5年	18 (17%)	14 (10%)
6年	9 (9%)	21 (16%)

*「S」と略記。 *「U」と略記。

(略記の下に数字は人数を表す。)

また、教科書では、習得すべき綴り字方式として、まず訓令式を取り上げているにもかかわらず、ヘボン式を習ったとする回答が半数を超えています。訓令式を習ったとする回答は10%程度で、ここでも、学習指導要領と教室現場

とのズレがあります。なお、訓令式とヘボン式の両方を習ったという回答が4例、上智大学生の中にありましたが、少数派です。

次に、ローマ字教育の必要性については、意見未確定者が上田女子短大生に多かったものの、全体としては、必要性を認める層が多数派となりました。

個々の理由を見ると、「必要」派では、

○英語学習の基礎になる(S・U)

○ワープロの入力に役立つ(S・U)

○日本語の音の認識に役立つ(S)

などが挙げられています。

一方、「不要」派では、

○英語学習には弊害(S2・U)

○英語と混同しやすい(S)

○使う場合が少ない(S2)

と、英語学習をめぐる、「必要」派と対立的な意見が出されています。これは、英語教育の専門家の間でも、意見の決着を見ないところで、そのあたりの事情は、次のコメントに集約されていると言えます。

○ローマ字教育は、アルファベットに慣れるためには必要だとは思いますが、反面、英語を学習し始めた時に、英語の音をローマ字的に綴ってしまうという点で、英語教育にとっては、マイナス面があるかもしれません。(S)

なお、外国語学習という点では、ローマ字の習得が、後にドイツ語の勉強に役立った(S2)というコメントもあり、是非の別れるところです。また、英語については、小学校から英語教育をすべき(S3・U)とのコメントも出ており、これについては、現実となりました。

以上のほか、コメント欄(自由記述)から、注目すべき指摘を取り上げると、綴り字方式の統一を求めるもの(S3)があります。

○世間で使われるローマ字の大半はヘボン式なのに、教えるのは訓令式というのは実情に合っていない。日本人になじみのある外国語は、英語なのだから、その音に近いヘボン式に統一すべきだと思う。(S)

これも、早くから国語国字問題に関心を寄せる人々の間で、問題にされてきたことです。表記の整合性を重視した

訓令式、実際の発音を考慮したヘボン式、とそれぞれに特徴を持ち、甲乙つけがたいところです。さらに現実の問題として、JR線の駅名表示はヘボン式、文部省学術用語集の見出し・海上保安庁の海図は訓令式というように、不統一に運用されているという問題が絡みます。また、最近では、河野洋平氏が外務大臣を勤めた際に、その一声で、「オー」は、OHと書いてもよい—Kohno—というものの綴り字方式にもない、例外表記が作られたといったこともありました。

学習指導要領や教科書の内容にかかわりなく、現実のほが動いていってしまうのは、ローマ字に限ったことではありません(作文の項でも再述)。教室で学ぶ事柄と現実とが、あまりにズレないことを祈るのみです。

筆者自身は、ローマ字教育の必要性を次の2点を理由に認めたいと思っています。

まず、分かち書きを行なう必要から、文法意識(語の単位、活用)を養うことができるという点です。自立語と付属語の続き具合をどうすべきか、形の変わる語の変化する部分はどこか(語幹と活用語尾)、といったことに目を向

けることがローマ字表記することによって明瞭になります
(例1・2参照)。

□例1

Sakura ga saita 単語による分かち書き

Sakura ga sai ta 形態素による分かち書き

♪ 分かち書きを考えると
語の単位を意識させること
になる。

□例2

「書く」の活用

語幹	活用語尾	
か	か	ka
	か	ka-ka
	こ	ka-ko
	い	ka-i
	き	ka-ki
	く	ka-ku
	け	ka-ke
	け	ka-ke
	け	ka-ke
	け	ka-ke

*イ音便

2点めは、個々の音変化の説明も、明快になるというこ
とです(例3参照)。

□例3

雨具 (あまぐゝあめ+ぐ)

(amagu ← ame + gu)

♪ 子音は変わらず、母音が変
化したと説明しやすい。

綴り字方式については、訓令式とヘボン式の両方を、4
年から6年まで、繰り返し学びながら習得するようにする
のが現実に対応することになると思います。

②漢字練習について

まず、練習方法については、同じ文字を何回も書く方法
が80%前後の回答数を占め、主流の方法です。獲得語彙数
の少ない小学校低学年では、有効な方法かもしれません。

が、発達段階に合わせて、指導者側がアイディアを示したい点です。でないと、偏だけを先に書き、後から旁を埋めるといったこともなされ、数合わせの漢字練習となり、あまり効果的な学習とはなりません。

その点、熟語の列挙は、語彙を増やす学習にもつながり、積極的に取り入れたい練習方法です。「その他」の回答の中には、

○自分で例文をつくる。(S2)

○連想する言葉を3回ずつ書いて覚えた。(U)

という例が紹介されました。文章力を高めることにつながる良い方法だと思います。

なお、「漢字の歴史を学びたかった」(S2)というコメントがあり、六書などをふまえた組織的・系統的な扱いが行なわれていない場合があることをうかがわれます。

次の質問については、自身に降りかかったかどうかは別にすると、50%以上の人が、漢字練習が罰則になる例を見聞していることになります。中学・高校では、数例で、ほとんどが小学校段階です。

罰則の中身については、二種類あり、漢字ドリル等の問

題ができずに、その問題が課題として上乘せされる場合と、他の宿題や、係の仕事等を忘れたために漢字練習を課された場合とがあります。後者は論外だと言えますが、該当例がけっこうありそうです(質問項目を分けなかったので、数値が明示ができないのが残念です)。

○宿題を忘れた時の罰だった。簡単に覚えらる語も難しい語も、同じ量を練習させられるので、子供心にもバカらしいと思った。(S)

○宿題を忘れて漢字を書かされた。その時、これは何の意味があるのかと思った。(U)

○小学校の時、宿題を忘れると、漢字を書かされました。同じ漢字を何度も書くのでイヤでした。(U)

○忘れ物をする、ノート1ページ漢字練習をさせられたが、とても嫌だった。(U)

○小学校の時、習字道具を忘れると、わら半紙に漢字練習させられた。(U)

○遅刻した時、授業をさぼった時、掃除をやらなかったり、運動着を忘れたり、宿題をやったこなかった時に漢字をやった。その仕返しに先生に何かいたずらを

したら、またやらされた。くやしいので口答えしたら、廊下でやらされた。(U)

漢字の問題ができずに、練習を課された場合については、後で役に立ったので、その意味での「罰則」は肯定するコメントもありました。しかし、漢字の習得という学習目標から離れたところからの罰則は、無意味というより百害あって一利なしです。

○罰として漢字をやらせるのは、「学ぶ」ことへの嫌悪感をつのらせるだけだ。(S)

○国語嫌いになる第一歩。(U)

という、かつての児童・生徒の声を聞くべきです。現在も、漢字練習が生活指導の手段になってしまっているとしたら、ただちに改める必要があります。

できないところをできるようにする指導法に工夫を凝らすのが本筋です。

○漢字練習をさせるだけでなく、メソッドを示す教師であるべきだ。(S)

○漢字はもっと楽しい覚え方をさせればいいのではないだろうか。私も兄にそのように覚えさせられたので兄

の子供にもそう教えている。(例)「東西南北」がどうしても読めない場合……「北海道って何て読むの?」

「東京は?」など、印象に残るように。(U)

筆者としては、後にふれる作文とも関連させて、語彙教育の一環としての位置付けをすることが肝要と考えています。つまり、すでに出てきましたが、熟語の列挙や例文作成を練習の中心において、活用できる語彙を増やし、作文課題とも密接に関連づけるようにすることです。

③文法学習について

口語・文語いずれも、楽しく授業を受けられたのは、20%に満たない結果となりました。積極的に興味を持てなかったか、楽しくなかったという回答が圧倒的です。

文法教育がはかばかしくない状況であることについて、大野晋氏は、「不幸な学問⁽³⁾」と題して次のように、指摘されています。

文法という学問は今日の日本では不幸な状態にあると思う。文法を組織的に学ぶのは中学校あるいは高等学校からだろうが、そこで国語を教える先生に、文法の

好きな人が非常に少ない。一般に国語の先生は文学が好きで語学は好きでない。ことに文法は好きでない。それは先生が文法をよく習っていないせいかもしれない。私の経験でも、大学の国文学科での三年間に、ついに文法の講義はなかった。(中略) 好きでない先生には、それを自分で勉強しようとする意欲があまりない。教える人がわからないまままで教壇に立つ。その授業が生徒におもしろいはずはない。

このような状況を、敏感に感じ取っている人もいます。

○先生も「一応」で教えているのがわかったので、楽しくなかった。(S—口語)

○一番の問題は、教える教師自身が日本語の文法をつまらないと感じていることだと思う。他言語と比較する形での文法教育のようなものがあれば、日本語の特質がわかってためになると思う。世間では、根拠もなく「日本語は世界で一番難しい」とか「日本語は特殊だ」と言われるが、そういった偏見が横行する一因は、効果のうすい文法教育にある。(S)

教え方の工夫については、専門家もさまざまな工夫を提

案しています。⁽⁴⁾ しかしながら、それらが教室現場で生かされなければ、せっかくのアイディアも死蔵状態です。

文法の授業が「楽しくなかった」と感じた理由としては、暗記のみを強いられることに対する苦情が多く挙がっています。

○中学校の時、テスト前、先生に「とにかく覚えろ」と言われて「だろ・だっ・で・に・だ・な・なら」等と覚えたが、本番では、どこで使っているかわからなかった。(U)

○文語・口語どちらにせよ、文法を教える時は、ただ機械的に暗記させるのではなく、生徒が興味をひくような工夫をしてほしい。(S)

文法事項は、最終的には覚えなければならない事柄があるのは、事実ですが、そこに到達する過程で理解を伴うようにすることが肝要でしょう。そのためには、前述のコメントにもありましたが、他言語との比較も有効です。その点で、日本語の客観的説明に意を凝らしている日本語教育で行われている文法指導の内容にも学ぶことが多いと言えます。

□ 助詞「は」と「が」の使い分け

□ 「ぼくは鰻だ」を英訳すると……

□ 「碁を打っている」と「窓が開いている」の違い

□ なぜ「困れる」と言えないか

など、「学校文法では説明できない日本語の文法」事項を積極的に考えていくことに、文法教育活性化の突破口があると思われます。

④ 音声言語の指導について

■表2 スピーチの授業を受けた学年（複数回答）

学 校							学 校
小 学 校							学 年
不明	6年	5年	4年	3年	2年	1年	上智 大学生
							上田 女子短大生
	6	5	7	4	3	4	3
	13	5	4	1	1	0	1
高等学校				中 学 校			学 校
高等学校				中 学 校			学 年
不明	3年	2年	1年	不明	3年	2年	上智 大学生
							上田 女子短大生
	1	13	15		3	8	12
							10
	7	9	3		15	8	6
							6

まず、スピーチについてですが、担当教員の取り組みに差があるようで、上智大学生は半数が未経験、上田女子短大生は55%が未経験でした。なお経験者については、表2のごとく、学年が進むごとに多くなっています。

ディベートについては、当時は現在ほど教育現場でも意識されていませんでした。そのため、ディベートそのものを知らないために未回答となった場合も多く、また、未経験者が多いと言えます。経験者は、高等学校段階での場合が半数以上で、少数ながら、現代社会や英語の授業で行われた例が紹介されました。

スピーチ・ディベート共に、経験者からは、必要性を認める肯定的なコメントが聞かれます。

○人のスピーチは、お互いの知らなかった面も知ることができると思います。ディベートでは、視野を広げてみることを学びました。(S)

○スピーチ・ディベートをやると自分の意見が持てるようになると思う。(U)

○自分を表現する場になり得るので興味深かった。準備は大変だけど、自分の領域が広がる気がする。(S)

さらに、国語教育変革への期待を述べるコメントもありました。

○もつとスピーチやディベートを学校の授業の中に取り入れたら、日本の学校の国語教育の発展が見られると思う。(S)

○もつとスピーチ・ディベートの授業を取り入れるべき。日本の教育システムは子供たちの感情や思っていることを「先生」という独裁者によって殺されている。子供も受け手になり過ぎ。(S)

教育課程審議会の中間報告で、「スピーチや討論、報告をまとめることなどを重視」することが明らかにされた一九九七年当時は、反対論もしばしば新聞の投書欄に掲載されました。しかしながら、国際舞台で自己発信する表現能力の育成を見据えた言語教育が期待される現状では、音声言語の指導のますますの充実が求められています。幸い、学習する側にも要求度が高いので、あとは指導者側の工夫と熱意ということになります。教室内の雰囲気や「話せる」ように、「話し合う」ことができるように持っていく必要があります。また、日本の一般社会では、言葉によら

ずに、以心伝心が重んじられる場合があります。が、教室外においても、話し合いが有効に機能する現実を多くしていく環境整備が欠かせません。

朗読については、音読との区別がはっきりしない問いかけとなったため、大まかな傾向を見るにとどめます。

「ある」の回答者は、どちらも、小学校の学年記入が60%以上を占め、学校が上がるごとに減少しています。生活年齢が多くなればなるほど、文章理解を反映させた読みが可能となると考えられますが、高等学校段階では、大学受験では評価されない朗読指導どころではないのかもしれないかもしれません。

○朗読を国語の授業でしたいと思ったことが幾度となくあったのだが、恥ずかしくてできない環境だったように思う。(S)

○小学校の頃は、朗読をしたくて仕方ありませんでした。低学年なら、大きな声でしていたと思う。しかし、今では、余計な気持ちや邪魔をしているため、できなくなっている。(U)

以上のことから、音声言語の学習効果を挙げるために

は、教室内の環境整備（雰囲気作り）と社会状況の変化（現実の大人社会でも話しことばを重んじること）が要件として挙げられます。

⑤作文指導について

作文の授業が「楽しかった」のは、それぞれ41%・28%で、決して多くはありません。⁽⁶⁾「楽しくなかった」は、ともに30%前後で、その理由としては、強制されたことが一番多く挙がっています。

○読書感想文という毎年恒例の夏休みの宿題が非常に強制的に書かされているように思えて嫌だった。今でも、この必要性や意味がわからない。(S)

次に、多く挙がったのは、どう書いてよいかわからないという理由です。これは、次の質問の回答とも関連しますが、書き方（文章構成法）を教わった人たちが40%台半ばにとどまっている事実をみると、無理もないと言えます。したがって、方法論不在の教育ともなりうるわけで、事実、極端な事例が記述されています。

○授業の始まりに、「今日は作文です。」と言って、原

稿用紙が配られただけだった。(S)

なお、上智大学生の回答の中には、受験に際し、予備校で習って身についたという事例が6例ありました。

一方、「楽しかった」とする理由としては、先生の熱意が感じられる事例によるものが紹介されています。

○小学校時代、唯一ほめられたのが作文のできが良かったことで（皆ほめられていたようにも思う）、今思えば、それが国語を好きでいる理由であるようだ。小学校時代には、作文などを書かせ、どんどんほめてあげれば言葉に対する、ひいては国語に対する関心がわくと思う。(S)

作文をほめて、書く意欲を高めていくという方法は、清水義範氏も推奨されています。⁽⁷⁾書く楽しみ、表現する喜びが実感できるような指導を実践したいものです。

よって、添削指導のあり方が問われることになります。が、小学校段階ではまだしも、中学・高校では、低調なようです。Q5-3の表は、あくまで全体の統計ですが、個人の学校歴の中では、どうだったかを見るために、表を作り直して見ます。

■表3 添削を受けた経験

小中高	上智大学生	上田女子短大生
a a a a a b a a c a b a a b b a c a a c b a c c b b a b b b	36 13 6 5 24 0 4 4 2 8	37 8 3 6 14 8 4 3 11 11

小学校から高等学校まで、一貫して添削指導を受けて来た人は、それほど多くなく（31%・25%）、また、どの段階でも添削指導を受けていない人が、ともに7%いるということも問題です。

○作文は返してもらった時に「何を書いてあるのかな」というのがとても楽しみだった気がする。小学生など

は必ず一言でも書いてあげるべきだと思う。（U）

教員の忙しさは、どの学校段階でも、その極みにあると思いますが、この言葉を励みに何とか、提出された作品は、添削して戻したいものです。興水実氏は、アメリカの添削指導の実例として、「レリーダー」の存在を紹介されています。⁽⁸⁾ あらかじめ教員から指示された評価観点によつて、教養ある家庭婦人がアルバイトとして、生徒作品の下読み・採点を行うというものです。人材・予算が揃えば、日本でも可能でしょう。が、そうした条件が整備されない現状では、大村はま氏（一九七七年、一四〇二頁）の実践されている方法が現実的です。すなわち、生徒は提出作品に手紙を添えるようにし、添削を受けたい部分を明示して教員に伝え、教員はその部分に徹した添削指導をして戻すという工夫です。（この方法をとることで、時間の節約をはかり、とにかくクラス全員の作品に目を通すことを実現させるわけです。）忙しさにかまけ、できない理由を挙げることより、限られた条件の中でもできることを探っていききたいものです。

■表4 辞典類の使用法の指導を受けた学年

高 等 学 校				中 学 校				小 学 校							学 校 学 年
不 明	3 年	2 年	1 年	不 明	3 年	2 年	1 年	不 明	6 年	5 年	4 年	3 年	2 年	1 年	
1 0 1 3 <div><div></div><div>5</div><div></div></div>				6 1 1 4 <div><div></div><div>12</div><div></div></div>				31 2 3 10 11 0 0 <div><div></div><div>57</div><div></div></div>							上 智 大 学 生
2 0 1 0 <div><div></div><div>3</div><div></div></div>				3 0 0 3 <div><div></div><div>6</div><div></div></div>				54 2 4 10 18 1 0 <div><div></div><div>89</div><div></div></div>							

文章表現能力を高める上では、辞書の活用を十分に行な
 いたいのですが、実際はどうでしょうか。辞典類の使用

法の指導を受けた人は、60%台に止まりました。

また、その指導内容は、国語辞典の使い方が中心になり
 がちのようで、次のようなコメントも出てきました。

○漢和辞典のほうは、あまりやらなかったため、未だ
 によく使いこなせない。(U)

漢和辞典を授業の中で、積極的に使う方法については、
 広野昭甫氏の「五分間辞書学習アラカルト——漢和辞典の
 ミニミニ單元——」が参考になります。⁽⁹⁾漢字学習と語
 彙学習が密接に結びついた学習が期待できます。

国語辞典の活用については、小学校3年生で習った人も
 いますが、学習指導要領では4年生に配当されています。
 指導内容そのものについてのコメントは、「早引き競争を
 した」(U)というものの以外、ありませんでした。指導方
 法を工夫するにあたっては、山田一氏を中心とする文献が
 ヒントになると思われます。⁽¹⁰⁾

⑥国語教育の中で、欠けているもの

指摘が集中したのは、次の4項目です。

a、説得力のある話し方の学習

b、文章を書く楽しみ

c、文学作品を楽しむこと

d、先生と生徒との／生徒同士のコミュニケーション

aについては、④でも見たとおりですが、先の論議を補足するコメントを紹介しておきます。

○もっと生徒の意見・考えを生徒同士に話し合いをさせたりするとか、型にはまらない自由な授業（生徒の方にも問題はあるのかもしれないし、受験のことなどがあつて難しいのかもしれないが、小学校のうちではできると思う）。（S）

○自分でものを考えるような授業ではなかったような気がします。自分から意見を言うような人は殆どなく、先生が当て始めると静まりかえり、息を殺し、当たった人は模範的な解答を探している感じでした。的外れでもいいから、もっと気軽に自己表現をできるような雰囲気であればよかったと思います。（S）

bについても、⑤で見ましたが、ここで建設的な意見が示されています。

○作文・発表等のみの授業を設けるべき。（S）

○比較してどちらが良いと、言うつもりではないが、アメリカでの国語の教育は、English(文法)、Reading(読解)、Creative Writing(作文)の時間が別々に設けてあり、中学ではEnglishという授業で、その3つとVocabularyも並行して学んだ。日本では、読解の授業がとても重視されている気がするが、そのわりには読解で学んだことを周りが生かしているのか、よくわからない。そうであるのなら、もっと自己表現を練習させ、Vocabularyをもっと増やすべきだと思う。（S）

国語教育史上、かつては、作文が「綴り方」として、独立していた時期がありました。再考する価値ある指摘だと思います。

cは、国語教育の本質にかかわる問題で、授業の進め方・テストの内容にも指摘が及びました。

○本を楽しく読むことを教えるべき。（U）

○作品を「楽しむ」姿勢ではないかと思えます。現代文においては漢字や語句の意味、古典・漢文においては「読み」が重視され、その作品を味わうということ

があまりされてきませんでした。生徒に本を読む楽しみを理解させることも国語教育の一環とみなされるべきだと思います。(S)

○文学作品を、教師の見方を押しつけるのではなく、生徒それぞれの観点を尊重して読んでいくような授業が少ないような気がします。(S)

○文章の読解では、人それぞれの感じ方があるのを無視して、この部分はこうで、といったような押しつけ的説明が行われているように思える。これではすばらしい文学作品の持つ香りが失われる。(S)

○とにかく中・高の国語の授業は暗記ではじまり、暗記で終わったような気がした。文法・漢字・訳文(古文・漢文)などの暗記はもちろん、現代文では主人公の感情の暗記までした。これでは「文章を鑑賞する」という能力は伸びないだろうし、そのようなことに「解答」など作る必要はないのではないか。(S)

回答者からの指摘を待つまでもなく、これまでに教育界の外部からも批判が寄せられています。言語教育の重視というこれからの学習指導要領の下でも、考慮していくべき

問題です。

dは、教員の資質の問題とも関係してきます。

○先生の生徒に対する尊重が全くない。子供扱いし過ぎ。生徒は、先生がnegativeな印象を持っていたとすれば、すぐわかるのに、先生は子供だと思って、それがわかっていないとは思わない。もっと尊重すべき。

(S)

○生徒が授業を受けるといって受け身の立場なのではなく、自分たちが授業の展開者であり、教師は、その交通整理の役割であれば良いと思う。生徒の考えや個性を引き出し、受け入れる柔軟性が必要であると思う。

(S)

○スピーチや話し合いというものが、特に高校になると少なくなってしまう、ただ読んで、先生の話を聞いてノートをとるといような大学の講義に近いような形になってしまふところが多いと思います。これで、社会に出るといふ人も多いので、もっと意見しあう授業が大切なのではないかと思えます。(U)

教壇に立つ気構えとして、気をつけたい内容です。

このほかの項目としては、個々に次のようなものが挙げられました。

e、手紙の書き方	i、朗読
f、辞書の使い方	j、文学史
g、文法の上手な教え方	k、古文
h、敬語	l、漢文

このうち、eはもつともな指摘です。これまでのカリキュラムでは、十分に学ぶことできなかったのは確かで、寺子屋時代の教育のほうがキチンと習得していたものです。新しい学習指導要領では、しっかりと学ぶことになるはずです。

⑦国語教育の中で、印象に残っていることから

熱意を持って授業に臨む先生、創意工夫のある授業を展開する先生の教室からは、国語好きの児童・生徒が誕生しています。

○古典の先生は、本当に自分が古典が好きで教えているという感じが伝わってきてとても良かった。その先生に教えてもらった山上憶良などは、授業中に感動し

た。それ以来、万葉集が好きになり、大学に入っても和歌を暗記したりするようになった。(S)

○古典にとっても詳しい先生の授業で、小式部内侍の「大江山」の歌を勉強した時に、先生がとても詳しくまた私たちに分かりやすいように、しかも自分もとても楽しそうに指導をしている授業だったので、それまで古典が嫌いだった私も好きになりました。(U)

○小学校5・6年の時、たくさん外へ出かけ、俳句を作った。楽しかったし、表現力がついたように思う。

(U)

これに対し、あまり良い印象が残っていない事例の中で共通して指摘されているのは、一人ひとりの個性の尊重がなされていないということで、ここが、評価の分かれ目になると言えます。

○このアンケートを書くために、自らが受けてきた国語教育を振り返ってみて、そのお粗末さにびっくりしている。これをやったと言えるものが何もないのである。中でも、生徒各々の能力を伸ばすような指導がなかったのに驚く。(S)

○先生の中には、先生の個人的な解釈、または指導用のマニユアルを生徒に押し付けているような感じの人もいた気がする。(S)

○中学1年の時に指導してくださった先生が印象に残っている。どんな意見でも、それを殺したりはせず、先生なりの理解を生徒一人ひとりに示していたような気がする。この先生の時の授業は自発的に、積極的に手を挙げていた。発言しなくなった。(S)

印象に残った指導法としては、以下の例が挙げられました。

- a、教科書の会話を割り当てて読んだ。
- b、話の続きを自分で創作する。
- c、手紙の書き方を習って、恩師に出した。
- d、一年間に書いた作品(詩・作文)から良いものを選び(一人一点以上)、一冊の本を作った。
- e、作品の中で心に残った場面を絵に描く。
- f、教科書の話の版画にしたり、紙芝居を作った。
- g、森鷗外『舞姫』については、小人数のグループで研究発表をした。

h、俳句作りの際に、俳号を持った。

i、百人一首の大会

教室活動に活気をもたらしヒントに満ちたものが多いと思います。

まとめ——今後の課題——

以上の7項目の質問に対する結果の分析を通して浮かび上がってきた、ことばの学習と指導を深めるための課題を整理しておきましょう。

(1) 国語教科書と現実とのズレの問題

ローマ字の綴り字方式の問題のほかに、表記上の問題があります。例えば、縦書きにおける数字の表記に算用数字を用いる例が新聞・雑誌に見られますが、国語教科書で教えている漢数字の原則に反しています。踊り字も、改行に際して、元の字に戻すという原則が守られていません。また、句点の打ち方も、会話部分に教科書外の用例が見られます。このほか、「・」が「Ⅱ」の機能をも示すことが通常化しています(例1～4)。

□例1

〔国語教科書〕『学海』第十七号

〔毎日新聞〕『学海』第17号

縦書きに算用数字を使用
することを宣言している。

□例2

〔国語教科書〕○ 人 × 人

人 々

踊り字を元の字に戻さない
例が通常になっている。

□例3

〔国語教科書〕「ええ、そうです。」

「ええ、そうです」

末尾の句点を打たずに、
「のみで閉じる。」

□例4

(1) ヨハンⅡセバスチャンⅡバッハ

(2) ヨハン・セバスチャン・バッハ

国語教科書は(1)を原則としながらも、
日常的には、(2)の使用例が殆ど。

このほか、原稿用紙の使い方についても、表題・氏名の
書き方のあたりは、参考書類の説明がまちまちです。

日本語の正書法の確立のためには、特に社会的責任の大
きい新聞の表記が、国語教科書とのズレを生じないよう望
むものです。

(2) 専門家の論議の見極め―毛筆習字―

専門家の間で、漢字習得における「毛筆習字」の位置付
けをめぐる、意見が対立しています。

原田種成氏(一九六七年、一〇四頁)は、正しい筆順を
習得するのに有効との立場から、次のように述べます。

小学一、二年のときに、毛筆習字をやって、正しい筆
順が、書く手に習慣となるようにしなければならな
い。――毛筆習字では、むりな筆順では筆がうまく
運ばないから、正しい筆順が、たやすくのみこめる
が、硬筆では、どうにでも書けるために、それほど効
果がない。――筆順は理屈で覚えるべきものではな
いのであるから、低学年のときに身につけるように、
習字の練習をしておけば、あとで苦勞するようなこと
は全然ない。

これに対し、高森邦明氏（一九九五年、一二頁）は、読み書きの力をつける時間を圧迫していると、疑問を呈しています。

字形や筆順を毛筆習字で取り扱うと、毛筆で作り上げられた習慣を後生大事に守っていくことをせざるを得ない。もし、毛筆を捨てて硬筆で自由に教えられらば、まず読めて、その後好きな文字を書かせるという順序にします。これによって、習字にさかれています膨大なエネルギーがかなり節約できるはずです。

高森氏は、漢字の習得にも、その負担に懐疑的で、字体の略体化も視野にいれています。なお、原田氏は筆順そのものについては、許容範囲の広い寛容的な考え方をもちます。

日本語の語彙体系上、漢語は欠かせないものです。漢語の基礎となる漢字は、当然重要視すべきで、ここでは、原田氏の立場を支持したいと思います。漢字・漢語の尊重は語彙の獲得に結びつき、作文力のアップも期待できます。そのためには、今以上に、漢文の時間数を確保することも必要と考えます。

（3）適切な教材開発（作文・音声言語）

作文教科書については、「作文の基礎技能指導の教材や、自己の意見を的確に表現する能力を養う教材の開発が急務である。」（原田種雄氏 一九八九年）との指摘があります。⁽¹¹⁾これは、音声言語、特に朗読についても同様です。

朗読指導に対する要望の強さは、先に見たとおりですが、教員養成の段階では、十分な指導を受けられないのが現状です。とすれば、教室現場に向く教材と共に、養成段階用のテキスト（自学自習のできるもの）も急ぎ揃えたいものです。

（注）

- 1、文部省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説―国語編―』（東京書籍 一九九九年九月）
- 2、拙稿「日本語教育と国語教育の接点―明日の言語教育をつくる―」『三郎山論集』2（上田女子短期大学日本語教育研究会・国語研究倶楽部共同機関誌）一九九五年二月
- 3、大野 晋氏『日本語の文法を考える』（岩波書店 一九七八年七月）1頁。

4、早くからこのことに心を砕いてきた方として、大久保忠利氏を挙げることができます。

同氏『楽しくわかる日本文法』（一光社 一九七六年八月）……独自の文分析図を使って、構文論に力を入れ、

文法用語にも新しい用語を工夫しています。

また、文法用語を用いず、法則性を見つけ出す過程を重視しようとする実践例では、

細川英雄氏「おもしろくない文法授業のために（上・

下）『信濃教育』一一三三（一九八一年四月）・一一三四（一九八一年五月）

が参考になります。

5、野口雅代氏（一九九七年）62～92頁。

6、首都圏の小学生約四千人を対象とした「現代子ども国語表現能力研究会」の調査でも、「作文を書くことが好き」と答えたのは、学年全体で40％台と報告されている（一九九六年一月一日付『朝日新聞』朝刊）。

7、清水義範氏（一九九五年／一九九九年）参照。

8、興水 実氏（一九六六年）151頁。

9、広野昭甫氏（一九八〇年）85～108頁。

10、山田 一・氏（一九九二年）

11、この指摘後に出版されたテキストの中で、出色と言える

のが左記のものである。

佐藤喜久雄監修『国際化・情報化社会へ向けての表現技術1～3』（創拓社 一九九四年四月）

【参考文献】

（敬称略）

◆全般

興水 実『国語教育の近代化入門』（明治図書 一九六六年九月）

稲川三郎『学び方国語』（学陽書房 一九七九年六月）

広野昭甫『教師のための よくわかる ことばの指導』（教育出版 一九八〇年三月）

田中久直『国語教師への道程―言語教育研究の課題と実際―』

（新光閣書店 一九八〇年十一月）

倉沢栄吉『国語教育 わたしの主張』（国土社 一九八四年一〇月）

原田種雄『教科書の質的向上に関する総合的調査研究 研究成果報告書』へ文部省科学研究費・特定研究(1)（一九八九年三月）

高森邦明『国語教育講義―授業呪縛からの解放―』（教育出版センター 一九九五年八月）

宮川清美『新版 中学国語の科学的勉強法』（評論社 一九九

六年二月)

江連 隆『なっとく「国語科教育法」講義』(大修館書店 一九九七年五月)

野口雅代『「国語」ってなに?』(秋桜社 一九九七年一〇月)

◆漢字

名古屋茂郎『国語教育の現場から―漢字・敬語と高校生―』

(笠間書院 一九七七年八月)

中西一弘編『効果的な漢字・語彙指導の着眼点』(光村図書

一九八三年四月)

原田種成『漢字の教養―漢字早覚え・書取りの基準―』

(愛育出版 一九六七年十一月)

原田種成『漢字の常識』(三省堂 一九八二年六月)

原田種成『漢文のすすめ』(新潮社 一九九二年九月)

原田種成『私の漢文講義』(大修館書店 一九九五年一〇月)

小林一仁『バツをつけない漢字指導』(大修館書店 一九九八年五月)

神田和正『漢字指導への一考察―小学校時代の漢字学習体験より―』『安田女子大学紀要』21(一九九三年二月)

◆音声言語

梅下敏之『高校言語教育の実際―話すことを主にして―』(溪水社 一九八〇年九月)

◆作文

清水義範『清水義範の作文教室』(早川書房 一九九五年七月

／同社ハヤカワ文庫 一九九九年六月)

大村はま『続 やさしい国語教室』(共文社 一九七七年一月)

教育文化研究会編『気軽に楽しく短い時間で 力のつく作文学習50のアイディア』(三省堂 一九九四年八月)

◆辞書

山田 一・法則化むべの会『すぐ使えるワークつき 国語辞

典の使い方指導』(明治図書 一九九二年五月)

法則化サークルむべの会『理想的な辞典とは―「国語辞典の使い方指導」資料編―』(同会△字部▽一九九二年)